

LA LENGUA NACIONAL Y LA LEY DE EDUCACION PRIMARIA

«El abismo salvado entre las dos fechas—1934, 1940—es enorme; y de la España lánguida y desfallecida de aquellos tiempos a la enérgica y renaciente de hoy, media toda la distancia que va del peligro de muerte a la salud recuperada» (1).

He aquí una apreciación exacta, que si es aplicable justamente a todos los aspectos de la vida nacional, lo es de una manera especial a la obra educativa del nuevo Estado, cuyas orientaciones respecto a la educación primaria figuran en la conocida Ley de 18 de julio de 1945.

Falta todavía en su mayor parte la reglamentación para que pueda ser aplicada dicha Ley. No obstante, algunos de sus principios dejan entrever el alcance de sus posibilidades.

En este trabajo pretendemos tratar de la posición de la lengua nacional en la mencionada Ley.

Dividiremos nuestro estudio en dos partes:

I. La lengua nacional en la Ley Moyano. Sus resultados.

II. La lengua nacional en la Ley Ibáñez Martín. Sus posibilidades.

I

LA LENGUA NACIONAL EN LA LEY MOYANO. SUS RESULTADOS

Decía así: «Título I. Artículo 2.º

2.º Lectura.

3.º Escritura.

4.º Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía.»

Todo lo cual en la práctica escolar significaba:

a) En lo tocante a la lectura, el florecimiento de *Juanitos, Floras, Páginas edificantes...* Lectura en alta voz algo amanerada... Poco estímulo para la lectura fuera de las horas de clase, etc., etc.

(1) GONZÁLEZ RUIZ: *Normas generales de redacción*, pág. 8. Madrid, 1940.

b) La escritura significaba por aquel entonces, principalmente, *buen a letra y ortografía pulcra*; como se ve, dos actividades periféricas, con poca substancia del lenguaje.

Caligrafía y Ortografía perfectas para la redacción de cartas en su mayor parte, con encabezamientos y finales estereotipados, según los modelos de manuscritos de moda.

Debemos añadir a los ejercicios escritos los de mera aplicación gramatical, por ejemplo: colocar artículos delante de nombres, adjetivos junto a sustantivos, el fastidioso análisis...

En una palabra: ejercicios faltos de vida y desconectados de la realidad.

c) Y por Gramática entendíanse definiciones de memoria y los citados ejercicios de aplicación, todos de un saborcillo muy desagradable.

La llamada *escuela tradicional* ha tenido que cargar con muchas culpas que no cometió, y su censura sistemática constituye un tópico; pero es justo reconocer que los resultados obtenidos en la enseñanza de la lengua nacional eran muy menguados.

El catastrófico resultado de los ejercicios de Lengua, presididos por la Gramática como reina y señora, está descrito certeramente por un autor con las siguientes palabras:

«¿Han oído alguna vez los profesores las palabra *asco* aplicada a los estudios? Tomar asco a una cosa es anestesiar en el espíritu aquel resorte donde tenía que hacer presión un orden determinado de sensaciones. ¿Cómo se llega a esta destrucción parcial del espíritu? Se llega por la acumulación imprudente de elementos inasimilables, que permaneciendo, por así decirlo, en la superficie, dificultan el juego natural de los procesos psíquicos en un orden dado de operaciones mentales» (2).

Y es que hay problemas gramaticales que son de una sencillez tan pasmosa, que el niño los supera sin necesidad de normas. En cambio, hay otros que tienen una cantidad de filosofía inasimilable por los niños en la edad en que se empeñaban en hacerles estudiar esta materia.

Vaya como ejemplo de lo primero la cuestión del *género gramatical*. Un niño de pocos años que conocía a una tal señora Rovira, el día que la vió por primera vez con su marido preguntó si se llamaba el señor Roviro.

Veamos ahora un ejemplo de lo segundo: El objeto que tengo en mis manos se llama *tubo de quinqué*; pero esto no pue-

de ser el *nombre* del objeto, pues, según la Gramática, «nombre es la *palabra* que sirve para llamar o dar a conocer las personas, animales o cosas», y este nombre se compone de tres palabras. Según la definición dada por la Gramática, el nombre debería ser *tubo*; pero tubo a secas no es nada. Vayamos a comprar un *tubo* y veremos lo que nos dan: ¿Un tubo de goma? ¿Un tubo de quinqué?

Podría alguien objetar que en la escuela particular eran otros los derroteros que seguía la enseñanza de la lengua, ya que no estaba tan sujeta a la ley. A ello puede contestarse que la escuela particular, menos desarrollada entonces que en nuestros días, se dedicaba principalmente a la preparación de alumnos que cursaban los estudios de bachillerato en los Institutos oficiales, donde imperaba, en cuanto a la metodología de la lengua, un criterio parecido al de la primera enseñanza.

Pero no debía de andar muy floreciente la metodología de la lengua en la escuela particular, ya que la crisis de redacción era general.

«Todo el mundo sabe—dice el señor González Ruiz—que una zona de españoles de tipo medio, brotados anualmente de las escuelas y de la misma Universidad, no sabe escribir correctamente. Pero se ignora hasta qué punto es vasto y hondo su desconocimiento de lo más elemental del idioma» (3).

Y Eugenio d'Ors, refiriéndose a los libros de ciencia, escribe: «¡Qué expresiones más pedestres, qué confusión de léxicos, qué sintaxis! ¡Qué barbarie en todo y qué ausencia de buen gusto» (4).

Terminantes son también las palabras siguientes: «Aquí estamos, señores, hombres y maestros, profesores, algunos académicos de la Lengua, todos doctores, licenciados y bachilleres, y yo les pregunto a todos: ¿Quiénes de ustedes recuerdan que en su vida le hayan enseñado a escribir lengua castellana?

Nunca nos ha enseñado nadie a escribir. Se nos han dado nociones de Ortografía. Se nos ha enseñado superficialmente Gramática; pero jamás se nos ha enseñado a redactar..., y por eso el nivel medio de cultura general española es escaso, porque esa disciplina mental de someter el pensamiento a los moldes estrechos del lenguaje es la disciplina formativa mejor que puede tener el hombre. Yo estoy por decir que el pueblo francés resiste tantos embates como le combaten, porque, a pesar de

(3) GONZÁLEZ RUIZ: *Ob. cit.*, pág. 7.

(4) EUGENIO D'ORS: *Glosas*, pág. 258. Madrid, 1920.

todas las vicisitudes, ha sabido salvar el amor a la lengua francesa» (5).

Y esta última afirmación corre parejas con la siguiente: «Redactar, redactar, redactar; del redactar provienen después privilegios y primacías. El secreto de la aristocracia y del predominio de la ciencia francesa, así como el de su universalidad, se encuentra en un don muy suyo: en la secular y segura superioridad de «redacción» (6).

Y la premiosa indicación de Eugenio d'Ors, en 1915, podría repetirse ahora. «La masa que se dedica a las profesiones liberales, capta, en el apresuramiento de unas lecturas escasísimas y en el trato diario con sus amigos y familiares, unas cuantas fórmulas hechas, cuyo significado desconoce y cuya desvalorización es por eso automática y evidente. Los alumnos llegan a nuestra clase escribiendo por frases que no han analizado nunca. Sus sentimientos y sus conocimientos se quedan las más de las veces sin expresar. Su estilo es falso y pedestre» (7).

Es decir, perdura todavía en la práctica la falta de enfoque en la metodología de la lengua nacional.

LA LENGUA NACIONAL EN LA LEY IBÁÑEZ MARTÍN. SUS POSIBILIDADES

No es extraño, pues, que la nueva Ley de Educación primaria tome las debidas precauciones para orientar rectamente la metodología de la lengua nacional, que figura como *tercer carácter* distintivo de la educación primaria.

Lógicamente, la gradación de valores tiene que ser así: en primer lugar, la educación religiosa, e inmediatamente, la patriótica. «No educamos a seres abstractos ni planteamos los problemas en las nubes. En España estamos; a niños españoles nos proponemos educar, con la mira puesta en que realicen amplia, eficaz y fielmente su papel en la vida» (8).

«El idioma no es una cosa de literatos y escritores, como la literatura no es una diversión, a la que es preciso dar lógicamente de lado cuando preocupan problemas tales como el de la

(5) PEDRO SÁINZ RODRÍGUEZ: Discurso pronunciado en Bilbao con ocasión de la apertura del curso académico. *Revista Atenas*. Octubre, 1938.

(6) EUGENIO D'ORS: *Ob. cit.*, pág. 259.

(7) GONZÁLEZ RUIZ: *Ob. cit.*, págs. 7-8.

(8) MIGUEL HERRERO: *Ob. cit.* pág. 43.

exportación de la patata temprana, sino que el lenguaje es tan nuestro, tan propio y tan substancial como nuestra sangre, y el arte como nuestro espíritu...» (9).

Además, desde el punto de vista de la educación intelectual, la lengua nacional tiene que ocupar el primer plano.

«La lengua española es el depósito secular de la vida de nuestro pueblo, el registro general de los saberes de nuestra alma.

La torpeza en el propio idioma es ni más ni menos que la debilidad y el trastorno de las operaciones del espíritu. Esta desesperante ataxia de criterio de nuestra juventud corre parejas con su falta de dominio del idioma español, y esta falta de dominio diagnostica el extravío de las operaciones de la inteligencia... Al mirar a los alumnos emplear en la conversación términos vagos e impropios, es señal evidente de que no tienen la visión hecha más que a síntesis renqueantes y cegatas, faltas de solidez y de precisión. Cuando en sus escritos descubren este estilo achatado y craso, indignante por su tufo cocinero, la acusación es clara contra los que no han sabido darles hábito de ver las cosas desde arriba y en conjunto. Conclusión: que la crisis del idioma español en la enseñanza es la crisis de toda la enseñanza, y el éxito en la enseñanza de la lengua nacional es la garantía de todas las demás materias y la prueba de la cultura general del espíritu» (10).

He aquí lo que dice la Ley: «Capítulo II. Caracteres generales de la educación primaria.

Educación religiosa. Artículo 5.º (primer carácter).

Educación patriótica. Artículo 6.º (segundo carácter).

Lengua nacional. Artículo 7.º La lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana en toda educación primaria nacional.»

Después de lo que llevamos dicho, es ocioso afirmar cómo la Ley está en su punto al decir que «la lengua española será objeto de cultivo especial» en el doble aspecto instrumental y formativo, como reza el artículo 37, el cual copiamos a continuación:

«Materias.

A) Instrumentales, o sea aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza

(9) GONZÁLEZ RUIZ: *Ob. cit.*, pág. 8.

(10) MIGUEL HERRERO: *Ob. cit.*, págs. 180 y siguientes.

para la práctica de los ejercicios educativos. Quedan comprendidos en este apartado la *Lectura interpretativa*, la Expresión gráfica (*Escritura, Ortografía, Redacción y Dibujo*) y el Cálculo.

B) *Formativos*, entendiéndose por éstos los que constituyen la base de la educación moral e intelectual. Cuatro órdenes de conocimientos abarca este punto:; *tercero, el de formación intelectual que comprende la lengua nacional...*

Carácter instrumental.

A) *Lectura interpretativa*. No nos detendremos mucho en este punto, pero sí indicaremos algunas notas de realización urgente:

1.^a Estimular la edición de libros de lectura, sobre todo para los primeros grados. En general, tales libros deberían carecer de este tufllo que yo llamaría *escolar* o *pedagógico* (palabras necesitadas de una urgente revalorización), que al ser percibido con instinto certero por los niños hace que los abandonen de prisa y vayan a sustituirlos por esta otra clase de folletos de a peseta, no del todo recomendables las más de las veces.

El libro para los niños, del grado que sean, debe ejercer una irresistible atracción sobre ellos. En este sentido hay mucho que hacer en comparación de la tarea realizada por otras naciones. No es necesario ni conveniente *copiar* literalmente, sino adaptar todo lo bueno hecho por los demás. He visto algunos niños entusiasmados ante un libro escrito en un idioma extraño, pugnando por interpretarlo, pegados materialmente a sus páginas.

Con los libros para niños deberíamos hacer lo que cierto escritor español, el cual espiaba el efecto que producían sus artículos a los cajistas, y como notara el menor signo de indiferencia, mandaba retirarlos e iban inmediatamente, sin más preámbulos, al cesto.

2.^a Con el fin de que el párvulo esté familiarizado con el libro antes de iniciarle en la lectura, deberíamos poner en sus manos una colección de libros exclusivamente con grabados e impresos sobre tela.

3.^a Finalmente, necesitamos una nutridísima colección de libros muy bien graduados para cada edad infantil, según las características psicológicas del niño.

B) *Expresión gráfica*. Comprende ésta cuatro elementos;

tres de ellos se refieren al lenguaje: Escritura, Ortografía y Redacción.

1. *Escritura.* Esta, «que no es durante su aprendizaje sino copia de una forma», no nos interesa en este tema en que estudiamos la lengua.

2. *Ortografía.* En cambio, nos interesa el tema de la Ortografía. Y para evitar que se nos tache de partidarios de la anarquía he de hacer contar que desde el primer momento que enseñamos a escribir al niño es necesario poner todo nuestro empeño para desarrollar en él *la voluntad de atención ortográfica.*

Ahora bien: ¿qué es la Ortografía respecto de la lengua? Es lo que menos tiene de lengua; es algo periférico y muy inferior al profundo conocimiento del idioma. «Sigo sosteniendo—dice don Julio Casares—que la corrección ortográfica es una manifestación externa y secundaria del conocimiento y dominio de un idioma.»

No obstante, hay que ver la tiranía avasalladora que ejerce sobre ciertas mentes. «¿Cómo es posible—se oye decir—que se tenga a fulano por un hombre ilustre cuando me consta que escribe *automóvil* con be» (11).

«En contraste con esa exagerada sensibilidad en materia tan convencional y mudable como es la representación gráfica de los sonidos, es de notar la falta de reacción que se advierte, aun entre los profesionales de la pluma, frente a los solecismos, barbarismos y demás faltas graves del lenguaje» (11).

Y este criterio, explicable en el vulgo necio, parece impropio de personas de cultura superior. Pero no es así. ¡Ay del opositor que cometa una falta de ortografía! Esto es mucho más grave que si poco antes ha echado a perder la esencia misma del castellano, por ejemplo, con un *gerundio* usado en una construcción atroz.

En la escuela predomina todavía esta inversión de valores: fetichismo de la Ortografía y descuido de lo substancial del idioma. Y es de notar que la Ortografía, «al absorber las tres cuartas partes del esfuerzo, asquea al alumno y estorba su desarrollo intelectual». ... «La Ortografía exige de los niños un esfuerzo tal de memoria, solicita hasta tal punto su atención, que espontáneamente se fijaría en otras cosas; que el ejercicio de la enseñanza sigue siendo, a pesar de todo, el dictado ortográfico:

(11) JULIO CASARES: *Nuevo concepto del Diccionario de la Lengua*, página 256. Madrid, 1941.

medio ideal de esterilizar una enseñanza de la que depende toda la vida del espíritu» (12).

Día vendrá en que, siguiendo la «doctrina constante entre los más preclaros ingenios españoles», se simplificará la Ortografía para que «los niños de mañana puedan dedicar al cultivo del lenguaje, que es la más fecunda gimnasia del pensamiento, todo el esfuerzo que hoy emplean en aprender la arbitraria distribución de letras inútiles y la alteración caprichosa de signos diversos para representar un solo sonido» (13).

Mientras tanto, ¿qué debemos hacer en la escuela? Sencillamente, invertir los términos: «Primero es el empleo correcto y significativo de los vocablos en el mecanismo de la redacción, y después, la representación convencional y contingente de los mismos, figurados por letras en cualquier superficie» (14).

Es decir, dedicar el tiempo que dedicamos a la Ortografía a lo que verdaderamente es substancial en el idioma.

3. *Redacción.* Hemos llegado al punto básico de toda la metodología del idioma.

«Redactar, etimológicamente, significa compilar o poner en orden.

En un sentido más lingüístico, consiste en expresar por escrito los pensamientos o conocimientos ordenados con anterioridad.

Redactar bien es el arte de construir la frase con exactitud y originalidad, incorporando al caudal de expresión un léxico y un sentido propios» (15).

De modo que para redactar se necesita, en primer lugar, tener algo que decir, y, después, encontrar a mano las fórmulas precisas para expresar los pensamientos.

Nunca insistiremos suficientemente acerca del primer punto. Es un absurdo pretender que los niños redacten sin que tengan ninguna idea para expresar. Siempre he recordado con disgusto y con horror el día en que se me obligó a escribir una composición sobre el Sahara... sin previo acopio de materiales.

En este sentido, *todo* ejercicio escolar es básico para la redacción y, por tanto, debemos poner sumo cuidado en facili-

(12) CHARLES BALLY: *Le crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, pág. 37. Ginebra, 1930. (Citado por CASARES: *Ob. cit.*, página 301.)

(13) JULIO CASARES: *Ob. cit.*, págs. 237 y siguiente.

(14) MARTÍN ALONSO: *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, página 216. Madrid, 1947.

(15) MARTÍN ALONSO: *Ob. cit.*, pág. 3.

tar conocimientos claros de las cosas a los niños y presentarlos siempre muy ordenados.

Respecto a la segunda cuestión, es decir, facilitar el medio de expresión, no hay duda que la unidad del lenguaje es la oración, y aunque esto es fácil de dar a entender a los niños, también es cierto que las frases se componen de palabras, y cuanto más opulento sea el léxico, mejor preparación se tiene para construir la frase.

Hay una crisis de léxico debida, sin duda, al tiempo que llevamos confundiendo Gramática y lengua, y reduciendo, como hemos dicho, casi toda la enseñanza de la lengua a las rutinas prácticas gramaticales.

Pensemos lo que ocurriría si, en vez del programa de Gramática de las oposiciones a ingreso en el Magisterio, hubiera un ejercicio de lenguaje sin programa. ¿No es verdad que preferiríamos un tema sobre las oraciones de relativo a escribir una *lista de pájaros*? Y quien dice lista de pájaros, podría decir unas preguntas sobre vocabulario concreto.

«En nuestra clase media culta se ha producido un fenómeno de depauperación del idioma, que se traduce en ampliaciones innecesarias que debilitan y afean el estilo y en el repetido empleo de algunas palabras, a modo de comodín, y que pueden significarlo todo, según la ocasión de su uso» (16).

«No seré yo, ciertamente, quien se sume al reproche que se pretende formular contra algunos literatos—*bien pocos, por desgracia*—cuando se dice que sus libros no pueden ser leídos sin diccionario. Para mí, la riqueza del léxico es un exquisito regalo; el tropezar con la expresión verbal que traduce de un modo exacto y nuevo una idea o una emoción, me parece un verdadero goce estético, y considero al escritor que sabe llamar a cada cosa por su nombre heredero feliz del don divino otorgado, según el *Génesis*, a nuestro primer padre: *Apellavitque Adam nominibus suis cuncta animantia, et universa volatilia coeli, et omnes bestias terrae*» (17).

Conseguir que el niño llame «a cada cosa por su nombre» no es tan difícil como puede parecer. Todo estriba en tener *cuidadosamente preparada* una variada colección de ejercicios adecuados. Estos ejercicios para aumentar el léxico deben ser ejercicios de lenguaje vivo, presentados de una manera activa,

(16) GONZÁLEZ RUIZ: *Ob. cit.*, pág. 20.

(17) JULIO CASARES: *Crítica efímera*, págs. 107 y sig. Madrid, 1944.

y con esto quiero decir que tienen poca eficacia las fastidiosas listas de palabras que han de aprenderse de memoria.

Como ejercicios tipo podrían indicarse los siguientes:

1. Lecciones de cosas *con cosas*. Sólo en casos excepcionales debemos acudir a sus representaciones. Sin salir de la clase tenemos una enorme cantidad de temas que hacen innecesario acudir a ciertas cosas raras que figuran en algunos libros de lecciones de cosas. Antes que hablar de la miel... sin miel, tenemos, por ejemplo, el botón, el ojal, las telas, los vestidos, los zapatos de los niños, al alcance de la mano todos los días.

2. Ejercicios de observación y expresión de hechos de la vida real (escolar, familiar, laboral).

3. Juegos de acción y de lenguaje.

4. Lectura de grabados expresivos.

5. Cuentos narrados y jugados.

Estos ejercicios, propios y casi exclusivos de los primeros grados, podrían completarse en los otros grados con estos tipos de ejercicios:

1. Ejercicios de precisión de sentido según el contexto. Matices: sinónimos verdaderos y aparentes. Parónimos. Contrarios.

2. Ejercicios sobre el sentido propio y el figurado. Diversos sentidos de una palabra.

3. Ejercicios sobre los módismos. Merecen una especial atención, ya que constituyen lo típico y genuino del idioma.

Salvo en el caso de palabras concretas, es el contexto que da a las mismas el sentido preciso y completo, con el matiz peculiar que tiene en la frase. Por tanto, está también fuera de lugar el estudio de palabras aisladas, y es de absoluta necesidad presentarlas en frases tomadas de la lengua viva y de buenos escritores.

Estos ejercicios, de por sí verdaderos ejercicios de redacción, tienden a facilitar otros ejercicios posteriores, verdaderos trabajos de composición, que deben ser el coronamiento de la enseñanza del lenguaje. Es por la observación directa de la realidad, completada por el estudio de buenos textos, que se forma el arte de redactar..

He dicho arte de redactar y no de escribir, porque estos ejercicios, tanto orales como escritos, son ejercicios de redacción. Y, además, porque «ninguna diferencia esencial existe entre la composición oral y la composición escrita, según afirma L. Radice.

Y se demuestra experimentalmente que «la palabra es una, tanto si adopta el vehículo de la garganta y de las vibraciones sonoras como si pasa por el sistema muscular del brazo y de la mano y se manifiesta en signos visibles». A esta conclusión llegó Alejandro Galí en un estudio no muy conocido, en el que explica unos experimentos realizados para estudiar «las posibilidades de expresión escrita en el niño, es decir, si el niño encontraba en la escritura obstáculos insuperables y qué clase de deficiencias podía presentar la expresión escrita en relación con el lenguaje hablado» (18).

Estos experimentos le hicieron ver claramente que «el hecho de la expresión puede producirse indistintamente en una u otra de ambas formas». No obstante, por razones lingüísticas y pedagógicas, es necesario en los primeros años de la escuela trabajar preferentemente el lenguaje oral si se quiere dirigir por buen camino el lenguaje escrito.

Llega un momento en que se produce la diferenciación del lenguaje escrito, y Galí señala las siguientes determinantes de este fenómeno:

«a) La que podemos llamar inercia instrumental de la palabra escrita, lo cual, por fuerza, ha de conducir a una economía, que se traduce en una mayor concisión. Esta concisión puede llevar a unas formas más precisas, más construidas y, por tanto, más bellas; pero también puede ser causa de una esquematización que puede llevar al desmerecimiento y la muerte de la forma escrita.

b) El valor documental de la palabra escrita, que reviste al que escribe de una mayor responsabilidad, y, por tanto, la expresión ha de ser más meditada y correcta, lo cual, aunque no represente una merma total, siempre obliga a eliminaciones que a veces, sin darse cuenta el que escribe, son verdaderas mutilaciones. Diríase que las palabras escritas, por su naturaleza, se formalizan de una manera casi inmediata.

Otras conclusiones apunta Galí que tienen interés para nuestro estudio. Helas a continuación:

«II. Cuando la diferenciación se produce en un individuo que ha cultivado su lenguaje, la adquisición de una forma específica, sobria y modelada, no representa desventaja alguna. En cambio, cuando los agentes diferenciadores actúan sin que el juego de identificación de los dos lenguajes a que nos hemos

(18) ALEJANDRO GALÍ: *Annals dels cursos tècnics de Pedagogia*, páginas 26 y sig. Barcelona, 1929.

referido antes se haya producido totalmente, es posible que se den efectos inhibidores en la palabra escrita, los cuales pueden conducir a la premiosidad y a la impotencia. Para combatir este mal, conviene, desde las primeras edades escolares, acostumbrar al niño a escribir espontáneamente de todo y en abundancia, a fin de que no se pierda nunca la identificación de los dos lenguajes por más que la inercia instrumental y el sentimiento de fijación actúen.

III. Las dos normas que acabamos de exponer constituyen las que podemos llamar bases naturales de la enseñanza de la composición al niño. En los primeros años es necesario cultivar, sobre todo, la palabra hablada, y es necesario también acostumbrar mucho a escribir. Más adelante es posible que la aptitud de componer, incluso tratándose de niños, pueda ser estimulada por medio de un carácter más concreto, inspirados en la Gramática o en la literatura, o—más que nada— en el mecanismo de adquisición de la lengua, si este mecanismo pudiese ser enteramente revelado. Esto no es posible resolverlo en el estado actual de los conocimientos sin otros trabajos de busca, largos y laboriosos.»

He considerado de interés copiar estas interesantes conclusiones de Gall.

Como última observación, hay que anotar la conveniencia de establecer una progresión en los ejercicios escritos de redacción, aunque no deba aplicarse con rigidez. Así, el ejercicio propio del primer grado es la frase; el del segundo, el párrafo, y el del tercero, la composición completa.

Carácter formativo.

Así como el niño avanza en el desarrollo de los ejercicios de lenguaje y mediante ellos se posesiona del mismo, mejor preparado está para ordenar científicamente estos conocimientos. Ha llegado la hora de iniciar el estudio de la Gramática como medio de formación intelectual. Por esto la Ley, que en este aspecto está redactada con perfecto conocimiento, señala el estudio de la lengua como instrumento, en primer lugar, y como medio de la educación intelectual para enseñar a pensar, después.

Notemos aquí el gran acierto de la Ley. Prescinde ya de la concepción de la Gramática como «el arte que enseña a hablar y escribir correctamente», que según algunos autores «se encuentra en periodo de fracaso».

«Concebir estáticamente un idioma sin proceso evolutivo en su material lingüístico es meterlo en la vía muerta de las disciplinas puramente descriptivas o inventariales.»

«... es más provechoso el estudio directo del lenguaje que el de las abstracciones gramaticales. Gramática y lenguaje son términos que se emplean lastimosamente como sinónimos. Distantan mucho en su origen y el terreno de las realidades.»

«El lenguaje es un hecho natural en el hombre. Aprendemos a hablar sin estatutos ni preceptos. La Gramática se nos presenta como hechura artificiosa, dispuesta a encasillar en reglas el medio de comunicarnos con los demás, no aprendido en ningún libro.»

«Todavía más: pueden redactar correctamente y con belleza literaria, sin conocer clasificativamente las oraciones subordinadas, quien lea a los que bien escriben o escuche a los maestros del bien hablar» (19).

«... en realidad, la pureza, lo más castizo y característico de cada idioma nacional, no se halla en sus Gramáticas ni en sus Academias, sino en los labios de las personas que viven apegadas al terruño natal, y generalmente no saben Gramática.»

«Ya observó Cicerón que las mujeres hablaban con más pureza su lengua nativa por llevar una vida retirada y menos expuestas al influjo de las personas de diferente provincia y dialecto» (20).

No obstante, si no podemos pedir a la Gramática que nos «enseñe a hablar y escribir correctamente», podemos y debemos usarla como «instrumento de valor singular para el maestro, puesto que le ofrece ocasiones incomparables de llevar sus condiscípulos a pensar. No hay en Gramática nada que deba recordarse. Hay algunos términos, pero importa poco que los niños aprendan o no aprendan a usarlos; lo que tiene verdadera importancia es que no los usen sin que en aquel momento hagan la operación mental que fué necesario hacer cuando se notó por primera vez la distinción en que se basan» (21).

No creo necesario añadir nada más.

Para terminar, unas palabras sobre el artículo 39 de la Ley, que dice así:

«Metodología.—El Ministerio de Educación Nacional dictará reglas generales metodológicas obligatorias en las escuelas pú-

(19) MARTÍN ALONSO: *Ob. cit.*, págs. 3 y sig.

(20) RUIZ AMADO: *La educación intelectual*, pág. 310. Barcelona, 1920.

(21) LAURA BROCKENBURY: *La enseñanza de la Gramática*, pág. 12.

blicas y normativas en las privadas, pero dejando siempre un amplio margen a la iniciativa, los procedimientos y los recursos del maestro.»

Acertadísimo este artículo para acabar con el *ensayismo*. El maestro, en las horas de clase, es el formador y no el ensayista. El maestro, formador, da forma, y para ello es necesario conocer bien la realidad de sus clases, la forma ideal que quiere dar a sus alumnos y los medios apropiados para lograrlo. El ensayo dista mucho de esto y convierte injustamente en conejillos de Indias a unos niños que acudieron a la escuela con un fin muy distinto.

He dicho *en las horas de clase*. Después de ellas, el ensayo, la prueba, pueden ayudar a perfeccionar la labor educativa.

Vengan en buen hora cuanto antes estas reglas metodológicas, que mucho agradeceremos. Si son necesarias estas normas para toda labor escolar eficaz, más lo son cuando se trata de una materia básica como en la lengua.

Esto no quiere decir que con la reglamentación—ya lo dice el artículo que comentamos—quede el maestro reducido a un autómatas que cumple rígidamente un mandato. Siempre el arte del maestro será soberano en los ejercicios de lenguaje; siempre quedará al maestro el estilo personal y peculiarísimo, más que en ninguna materia, de dirigir los ejercicios de lenguaje.

MIGUEL DEYÁ PALERM.